

## Complicidad entre Autoevaluación y Aprendizaje. Matices para su Implantación en la Universidad

### Complicity between Self-Assessment and Learning. Tones for its Implementation in the University

M<sup>a</sup> Amparo Calatayud \* y Beatriz Alonso Tena

*Universitat de València, España*

#### DESCRIPTORES:

Autoevaluación  
Autorregulación  
Educación superior  
Evaluación formativa  
Retroalimentación

#### RESUMEN:

Aunque la puesta en práctica del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto cambios importantes en los procesos educativos en la Universidad, la evaluación sigue siendo una de las asignaturas pendientes y, en especial, una de sus modalidades evaluativas, la autoevaluación. En este artículo se van a presentar los argumentos para tratar de despertar la complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Se va escuchar la voz de una muestra de 250 estudiantes universitarios del Grado de Magisterio de varias universidades públicas de España. Siendo el instrumento de recogida de la información un cuestionario. Los resultados señalan, desde la mirada de los estudiantes, que la autoevaluación es un paradigma evaluativo revolucionario que necesita de formación y de estrategias para su puesta en práctica. Por tanto, se presentan los matices para posibilitarla en la Universidad. Vislumbrar el camino hacia la autoevaluación como estrategia de y para el aprendizaje debería ser ya una realidad en nuestras aulas universitarias. Por tanto, este artículo quiere ser una llamada a la reflexión para que el profesorado universitario asuma la participación del alumnado en los procesos de evaluación como un derecho del estudiantado, puesto que facilita la autorregulación y el aprendizaje estratégico a lo largo de la vida, principal aspiración de la enseñanza universitaria

#### KEYWORDS:

Self-assessment  
Self-regulation  
Higher education  
Formative assessment  
Feedback

#### ABSTRACT:

Although the implementation of the European Higher Education Area has led to important changes in the educational processes at the University, assessment continues to be one of the pending subjects and, especially, one of its evaluative modalities, self-assessment. This article will present the arguments to try to awaken the complicity between self-assessment and learning. The voice of a sample of 250 university students of the Teaching Degree from various public universities in Spain will be heard. The results indicate, from the point of view of the students, that self-assessment is a revolutionary evaluative paradigm that requires training and strategies for its implementation. To change this situation, the nuances are presented to make it possible at the University. Envisioning the path to self-assessment as a strategy for and for learning should already be a reality in our university classrooms. Therefore, this article wants to be a call to reflection so that university teachers assume the participation of students in the assessment processes as a right of the student body, since it facilitates self-regulation and strategic learning throughout life, principally aspiration of university teaching.

#### CÓMO CITAR:

Calatayud, M. A. y Alonso Tena, B. (2022). Complicidad entre autoevaluación y aprendizaje. Matices para su implantación en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23-42.  
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.002>

\*Contacto: [amparo.calatayud@uv.es](mailto:amparo.calatayud@uv.es)

ISSN: 1696-4713

[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 21 de agosto 2021

1ª Evaluación: 17 de octubre 2021

2ª Evaluación: 2 de diciembre 2021

Aceptado: 13 de diciembre 2021

## 1. Introducción

A estas alturas del siglo XXI en el que nos encontramos nadie duda, porque así lo avalan múltiples investigaciones, que “la participación del alumnado en los procesos de su propia evaluación es una de las mejores formas de fomentar su aprendizaje (Calatayud, 2019, p. 33) Algunos de estos estudios (Andrade y Du, 2007; Fitzpatrick, 2006; López-Pastor, 2009; Rodríguez-Gómez et al., 2011) se centran en demostrar cómo una implicación activa y real del estudiante en su evaluación le produce mejoras en la adquisición de saberes y valores, y es capaz de mejorar su autonomía, autorregulación, motivación y capacidades reflexivas. Además de favorecer la capacidad de aprender a aprender, de transferir competencias y, lo más importante, potenciar aprendices de por vida, más responsables y reflexivos en los tiempos complejos, inciertos y cambiantes en los que nos encontramos en la actualidad. No hay duda de que vivimos en un mundo que está cambiando a un ritmo acelerado y necesitamos estudiantes capaces de crear coherencia y de identificar los puntos fuertes y débiles del proceso de aprendizaje para así promover mejoras y, solo ello se puede conseguir, si desde la educación obligatoria se trabaja la autoevaluación como estrategia de aprendizaje y para el aprendizaje. Este binomio cómplice entre autoevaluación y aprendizaje debería ser indisociable.

A pesar de la relevancia de la autoevaluación a nivel teórico entre el profesorado universitario, también es cierto que, existe una gran reticencia en su puesta en marcha. Algunas de las preguntas que nos cuestionamos inciden en: ¿cuáles son las razones que inundan entre el profesorado universitario esta cultura de cierta aversión y rechazo hacia la autoevaluación?, ¿por qué no entienden el valor formativo y de mejora que tiene?, ¿de qué cultura evaluativa parte el profesorado universitario?, ¿cuál es la voz del alumnado universitario con respecto a los procesos auto-evaluativos?, ¿de qué cultura autoevaluativa parten los estudiantes?, etc.

Indudablemente, la puesta en práctica de procesos autoevaluativos necesita de argumentos que convenzan y justifiquen la relevancia de la autoevaluación para el aprendizaje de nuestros estudiantes universitarios. Para ello, antes hemos de comenzar por revisar y comprender la cultura autoevaluativa, vivida, percibida y trabajada en las aulas universitarias. Estamos de acuerdo con Murillo e Hidalgo (2016) en que es posible “una evaluación diferente, una evaluación que contribuya a que los profesores y profesoras trabajen para construir otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor” (p. 54) y, por supuesto, como se justificará, posteriormente, esto pasa por impulsar “la autoevaluación como estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2019, p.34).

## 2. Reflexiones previas para despertar la complicidad entre autoevaluación y aprendizaje

Desde la década de los 90 del pasado siglo, son numerosas las investigaciones que rompen con una tradición muy instaurada en la que el profesor es el protagonista principal y único en la evaluación de los aprendizajes. Investigaciones como las de Andrade (2019), Panadero, Jonsson y Botella (2017) vienen a demostrar y reclamar la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación. La investigación en el área ha encontrado que la autoevaluación influye positivamente

en el rendimiento académico, la autorregulación y la autoeficacia. Se trata por tanto de una de las intervenciones más influyentes en educación (Boud et al., 2013; Brown y Harris, 2013).

No obstante, históricamente, la investigación en autoevaluación se ha centrado en la precisión de la auto-calificación (Andrade, 2019), limitándose ésta a solicitar al estudiante que califique su trabajo sin mayor reflexión. Si esta ha sido la creencia que ha imperado de equipar autoevaluación con auto-calificación, en los últimos 20 años se ha empezado a desarrollar investigaciones sobre lo que realmente significa la autoevaluación y sobre la influencia de la autoevaluación en el aprendizaje.

Estas investigaciones desarrolladas tienen mucho que ver con que la evaluación como señalan Ibarra y Rodríguez-Gómez (2020), ha de evolucionar desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (Sambell et al., 2013), a la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015), a la evaluación sostenible (Boud y Soler, 2015) y a la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra, 2015). Indudablemente, ahora es el momento de abandonar prácticas evaluativas asentadas en posicionamientos examinadores, reduccionistas y calificadores. Hoy por hoy, los avances por abordar “una concepción de la evaluación que apuesta por insertarla en el proceso de aprendizaje, primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes han de estar más presentes que nunca en estos momentos” (Calatayud, 2019, p. 38). Ya hace demasiado tiempo que se han enseñado contenidos y luego se han evaluado a través de exámenes tradicionales. Esto en estos momentos ya no nos sirve y no da respuesta al actual escenario. Por lo tanto, se ha de repensar y avanzar hacia otra cultura evaluativa, hacia otras modalidades, sentido e instrumentos evaluativos y basarnos mucho más en evaluar competencias que en evaluar la mera repetición de conceptos memorísticos, donde el estudiante “vomita” lo que pone el manual de turno. En este sentido, Bartolomé y Grané (2004), indican que el estudiante necesita

*dejar de aprender conceptos, para desempeñar otra serie de competencias, tales como, desarrollar habilidades para el aprendizaje, desarrollar el sentido crítico, la búsqueda responsable y fundamentada en distintas fuentes de información, trabajar en equipo y saber trabajar en red. (p.78)*

Es por ello que, hoy por hoy, la evaluación debería de ser entendida como señalan Anijovich y Cappelletti (2017) como “una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, siendo ellos mismos participantes activos en el proceso evaluativo” (p. 234)

Como señala Ahumada (2005), la evaluación auténtica, “intenta averiguar qué es capaz de hacer el estudiante, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (p.67). Las bases teóricas que fundamentan esta concepción tienen sus raíces como argumentan Condemarin y Medina (2000) en la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak y en la práctica reflexiva de Schön. En este sentido, Sanmartí (2021), indica que

*la función fundamental de la evaluación es, por tanto, regular todo el proceso de aprendizaje, es decir, centrar su fuerza en un buen feedback, que ayude al alumnado a tomar buenas decisiones para identificar qué hace ya suficientemente bien y cómo puede vencer los obstáculos que le vayan surgiendo en el día a día. (p. 58)*

En este contexto complejo en el que nos encontramos, la evaluación exige como señalan Ibarra y Rodríguez-Gómez (2020) que el foco de atención de la evaluación se

traslade al aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida. Y en el que cobra una especial relevancia tanto la participación de los estudiantes, fomentando bien la autoevaluación (*Self-assessment*), la evaluación entre iguales (*Peer-assessment*) y la evaluación compartida (*Co-assessment*).

Sin lugar a dudas, sentadas estas mínimas premisas, a continuación, se presentan dos cuestiones extremadamente relevantes:

### **2.1. La primera reflexión. Se centraría en aspectos que tienen que ver con entender el significado genuino de la autoevaluación**

Por autoevaluación entendemos “una amplia variedad de mecanismos y técnicas, mediante las cuales los estudiantes describen, valoran y evalúan la calidad de su propio aprendizaje y los productos conseguidos” (Panadero et al., 2016, p.3). Por tanto, la autoevaluación es una

*estrategia que ayuda al estudiante a tomar conciencia de su progreso de aprendizaje y, además, facilita al docente comprender cuál es el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por el discente, en relación con las dificultades acontecidas, los objetivos conseguidos, etc. (p. 54)*

Es de destacar, según Panadero y Alonso-Tapia (2013), la existencia de dos corrientes de investigación muy sólidas que hacen énfasis en la importancia de la autoevaluación. La primera proviene de las teorías sobre autorregulación. En ese sentido, se entiende la autoevaluación como un proceso que el estudiante realiza para autorregular su aprendizaje, enfocado en la detección de aciertos y errores. (Zimmerman, 2000). La segunda corriente incide en la evaluación formativa desde la cual se define la autoevaluación como la estrategia de y para el aprendizaje (Nicol y McFarlane-Dick, 2006).

En general, quisiera señalar que, tradicionalmente, la evaluación educativa se ha considerado un hecho puntual en el proceso de enseñanza, con la finalidad última de certificar, a través de una calificación, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La evaluación se ha equiparado a conceptos como medición, clasificación, calificación, etc. (Calatayud, 2007, 2000). Funciones que ya no representan las acciones primordiales a las que ha de servir la evaluación. En la actualidad,

*el énfasis se encuentra en el aprendizaje de los estudiantes y en la evaluación como una valiosa herramienta capaz de dar respuesta a las necesidades de las distintas personas implicadas en el proceso educativo y de ofrecer una información detallada sobre el desarrollo del mismo. En este sentido, la evaluación se sitúa al servicio del aprendizaje, dado que éste es el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales. (Calatayud, 2007, p. 43)*

Para ello, la evaluación ha de dejar de “representar una acción al margen del proceso educativo para convertirse en una situación habitual en la actividad escolar, en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Calatayud, 2019, p. 38). Y en la que cada vez más, se reclama la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, a través de prácticas autoevaluativas, principalmente.

### **2.2. Segunda reflexión: El profesorado universitario tiene que asumir una determinada cultura evaluativa**

Como señalan Rodríguez-Gómez y Ibarra (2015), en los últimos años estamos asistiendo a la incorporación en la Educación Superior de nuevas modalidades de

evaluación de los aprendizajes que habían sido muy poco utilizadas por parte del profesorado hasta el momento. Nos referimos, por ejemplo, a modalidades evaluativas como “la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación” (p. 199)

Hoy por hoy el profesorado tiene el reto de potenciar una evaluación más orientada hacia la comprensión del mundo que rodea al estudiante, hacia la transferencia de lo aprendido a la vida real y a la resolución de problemas de la vida social, política, económica y del medio ambiente. Además, cada vez se insta en la pedagogía evaluativa, la necesidad de incorporar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, incorporando la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Pero, indudablemente, para ello, el profesorado universitario necesita una determinada cultura evaluativa asentada en una serie de pilares. A continuación, se presentan como más relevantes, los siguientes:

- Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje. Siempre el error se ha penalizado y se ha visto como algo negativo y a eliminar. El error forma parte de la condición humana y como tal hay que identificarlo, asumirlo y, lo más importante, “nos debe de hacer cuestionar sobre lo que hay que hacer para superarlo y aprender para situaciones inmediatas o futuras” (Calatayud, 2019, p. 38).
- El rescate del feedback como mejora constante. Se trata como manifiesta Hounsell (2007) el hacer un uso de la retroalimentación como estrategia que mejora el aprendizaje en tres sentidos: acelerando el aprendizaje, optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel de logro tanto a nivel individual y grupal. En este sentido, el feedback ha de ser inmediato y constante para que realmente obtenga su máxima funcionalidad y motivación en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que está realizando el alumnado. La retroalimentación formativa ha de ser la regla fundamental para contribuir y favorecer el aprendizaje del estudiante. Si una característica determina al estudiante de hoy es el de ser impaciente. Necesita siempre una respuesta inmediata. Por tanto, el *feedback*, también ha de ser inmediato para que realmente ejerza todo su potencial estratégico para la mejora continua y para ofrecerles oportunidades de aprendizaje.
- Funcionalidad y transferencia. Las tareas de evaluación han de ser realistas, retadoras para que promuevan la transferencia de lo aprendido a otras situaciones. Un aprendizaje realmente significativo, estratégico y, lo más importante, que sea útil y relevante para resolver problemas de y para la vida. Recientemente, en varios estudios realizados sobre el Top 10 de las habilidades más buscadas por las empresas en el 2020, se constata que en primer orden está la resolución de problemas, luego le siguen por orden de importancia: pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con los demás, inteligencia emocional, toma de decisiones, orientación a servicio, negociación y flexibilidad cognitiva. Indudablemente, muchas de estas habilidades han de trabajarse desde estrategias de evaluación asentadas en criterios formativos, de transferencia del aprendizaje y de procesos autoevaluativos.
- Secuencial. Supone el incidir en organizar “un conjunto de actividades evaluativas que estén conectadas entre sí para conseguir las competencias

establecidas. Ello supone establecer un hilo conductor coherente entre todas las actividades diseñadas para tal fin” (Calatayud, 2019, p. 39)

- Activa. Cada vez es más necesario involucrar a los estudiantes en el diseño y la evaluación conjunta de su aprendizaje, aumentando su participación en los procesos. Un uso de formas de evaluación participativas y en las que se involucre al alumno/a, a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc. son la clave del éxito para caminar hacia otra forma de evaluar.
- Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo,” para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables” (Calatayud, 2019, p. 38). Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación incita y despierta a un crecimiento personal basado en aspectos que tienen que ver con: desear aprender continuamente, afrontar las incertidumbres del mundo en el que vivimos, no tener miedo a fallar y poner su esfuerzo en aprender y en continuar mejorándolo.
- Focalizada. Es decir, que se concrete en competencias clave y en situaciones de aprendizaje a lo largo de la vida. Ello supone un cambio curricular importante que ya no esté centrado en el modelo tradicional sino en tratar de focalizar y determinar cuáles son los aprendizajes esenciales que ha de aprender el estudiante.
- Explícita. Supone hacer explícitos los criterios y métodos de evaluación para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos. Las reglas del “juego evaluativo” han de ponerse encima de la mesa para ser consensuadas, respetadas y aceptadas.
- Iniciativa para la toma de decisiones. Las actividades de evaluación han de ofrecer oportunidades “para ayudar al estudiante a tomar decisiones fundamentadas y estratégicas con el objeto de desarrollar un juicio evaluativo que permita el aprendizaje a lo largo de la vida” (Calatayud, 2019, p. 40).
- Continua que no significa evaluar continuamente, si no conocer el punto de partida del estudiante, llevar un seguimiento de cómo va progresando en el proceso de aprendizaje y cómo va adquiriendo las competencias. Valorando en todo momento, su ritmo de aprendizaje, su estilo y capacidad. El valor implícito de la evaluación formativa reside a su vez en que ésta ha de ser continua. En este entorno digital, más que nunca la evaluación continua cobra una importancia trascendental. No hay formación si no es durante el proceso de aprendizaje. Y sin lugar a dudas, la evaluación formativa es la que es realmente, una evaluación para el aprendizaje, es para aprender y no para juzgar el aprendizaje. Y necesariamente, este sentido de la evaluación, incide en los parámetros de una evaluación inclusiva, justa y equitativa. La evaluación formativa viene a ser el foco que ilumina el proceso de aprendizaje. Renunciar a ese foco implica intentar avanzar a ciegas y, probablemente, no avanzar a paso firme en ese camino.
- Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado. Indudablemente, estos dos aspectos han de tenerse en cuenta en la evaluación del estudiante si, efectivamente, se quiere personalizar la evaluación.

- Circunscrita en el aprendizaje. Si el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, en la evaluación también ha de serlo. En estos momentos, el estudiante se convierte en artífice no sólo de su aprendizaje sino también de su evaluación. Y el proceso de evaluación se ha de diseñar y concebir al servicio del aprendizaje.
- Integrante en el ciclo de aprendizaje. Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda” (Calatayud, 2019, p. 41).
- Autónoma. Si partimos de la base de que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, también tenemos que hacerle autónomo de su propia evaluación. Debemos de renunciar al control y confiar más en el estudiante como participe activo de su propia evaluación.
- Contextualizada. Evaluación que desarrolla los aprendizajes al resolver los problemas en contextos reales.
- Abierta y Colaborativa. Cada vez más para resolver las actividades de evaluación, los estudiantes deberán de recurrir a internet, redes, etc. porque ya el libro de texto no es la única fuente de conocimiento. Los estudiantes han de saber filtrar la información para resolver problemas entre un mar de fuentes virtuales. Y esos problemas no sólo han de resolverse de forma individual, sino que también se primará las capacidades de colaboración y de trabajo en equipo.
- Digital. Indudablemente, el factor tecnológico cobrará más fuerza que antes no sólo en los planteamientos metodológicos sino también en los evaluativos. Esto va a requerir que los docentes se conviertan en generadores de contenidos digitales, en gestores de experiencias y dinámicas en clase y, por supuesto, en creadores de escenarios evaluativos en los que se primen instrumentos de evaluación que utilicen lo digital para profundizar en la adquisición de las competencias y favorecer que el conocimiento se convierta en experiencia.

Es importante matizar que, partimos de la base de que los mejores docentes no serán aquellos que dispongan de las mejores tecnologías, sino aquellos que descubran qué nuevas metodologías evaluativas se pueden aplicar en este nuevo escenario digital.

- Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen. En este nuevo escenario los exámenes, tal y como están concebidos en estos momentos, ya no nos sirven para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Los exámenes no deberían de ser la única herramienta de evaluación, porque no sólo hay que valorar los conocimientos del estudiante sino también su actitud, sus competencias y, en especial, sus progresos de aprendizaje. Necesitamos de nuevas metodologías evaluativas para que exista una verdadera complicidad entre la forma de enseñar-aprender-evaluar.

Por tanto, es necesario apostar por modalidades evaluativas, como la autoevaluación, puesto que se constituyen como una estrategia relevante de formación, responsabilización y reflexión del proceso de aprendizaje. En este sentido, Soto y otros (2013) señalan que la autoevaluación supone “el andamiaje requerido para que

progresivamente el aprendiz vaya asumiendo la responsabilidad de autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación” (p. 169).

Si en teoría el protagonista de la educación es el estudiante, por lógica, “no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa, así como también, en el proceso de evaluación a través, por ejemplo, de la elaboración de instrumentos evaluativos” (Calatayud, 2019, p. 35). Concretamente para Boud (1995), se habla de autoevaluación cuando los estudiantes “toman la responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje” (p. 132). Este proceso sugiere, animar a los estudiantes a buscar por sí mismos y en otras fuentes la determinación de criterios que deberán de utilizar para juzgar su propio trabajo, en lugar de dejarse llevar y ser dependientes de los criterios elaborados por sus profesores (Zimmerman y Schunk, 2011). En este sentido, la autoevaluación es una forma de implicar al estudiante en su propio proceso formativo, ya que fomenta la reflexión y la autocritica sobre el mismo proceso. Ahora bien, como señalan Anijovich y Cappelletti (2017),

*la autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propio aprendizaje. Especialmente, ha de desarrollar la habilidad para reflexionar sobre lo que ha logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar.* (p. 234)

No hay que olvidar que lo más importante en el proceso de evaluación es que el estudiante aprenda a autoevaluarse, por ejemplo, a partir de rúbricas (Pegalajar, 2021).

#### Cuadro 1

#### *Pilares en los que se debería de fundamentar la actual cultura evaluativa del profesorado universitario*

---

Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje
El rescate del <i>feed-back</i> como mejora constante
Funcionalidad y transferencia
Secuencial
Activa
Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo
Focalizada
Explicitada
Iniciativa para la toma de decisiones
Continua que no significa evaluar continuamente
Primar el esfuerzo y al afán de superación del alumnado
Circunscrita en el aprendiz
Integrante en el ciclo de aprendizaje
Autónoma
Contextualizada
Abierta y colaborativa
Digital
Diversidad de métodos evaluativos, alternativos al examen: la autoevaluación

---

### 3. Diseño de la investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar la cultura autoevaluativa del estudiantado del grado de magisterio a punto de finalizar sus estudios universitarios.

Los objetivos específicos que se querían conseguir eran los siguientes:

- Delimitar el significado de la autoevaluación.
- Identificar las finalidades de la autoevaluación.
- Estimar si autocalificación es lo mismo que autoevaluación.
- Valorar si se ha recibido formación sobre autoevaluación.
- Considerar la frecuencia con que le han evaluado a través de la autoevaluación y si ésta ha determinado la nota final del estudiante.

### *Participantes*

Han participado en este estudio 250 estudiantes del grado de magisterio de cuarto curso de varias Universidades Públicas de la Comunidad Valenciana (España) del curso 2020-21. Concretamente, estudiantes de la Universitat de València, Universitat de Alicante y la Universitat Jaume I de Castellón. La mayoría de ellos poseía una edad comprendida entre los 21-23 años y se aprecia una mayor prevalencia del sexo femenino (86,1%). El Cuadro 2 especifica el número exacto de participantes,

#### **Cuadro 2**

##### ***Participantes***

Universidades	Número de participantes
Universitat de València	200
Universitat de Alacant	33
Universitat Jaume I Castelló	17

### *Diseño de la investigación y metodología*

Se utilizó una metodología cualitativa de corte hermenéutica para las 3 preguntas cualitativas (abiertas) y una metodología cuantitativa para aquellas preguntas cuya respuesta estaba tipificada (7 preguntas) Por tanto, la metodología que sustenta esta investigación tiene una orientación mixta.

El instrumento de recogida de datos estuvo integrado por 10 cuestiones. El cuestionario se administró a través del campo virtual. Se informó al alumnado del objetivo de la investigación, así como, del carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato de sus respuestas.

### *Análisis de los datos*

Para la interpretación de las respuestas dadas a las preguntas abiertas formuladas se utilizó la metodología del análisis de contenido con el apoyo de Aquad 7 (Huber y Güertler, 2015) Posteriormente, se ha realizado un proceso de codificación y categorización de los datos recogidos. A continuación, se presenta el diseño de las categorías que emergen del análisis de datos de las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por autoevaluación?
- ¿Cuáles crees que son las finalidades de la autoevaluación? Enumérelas.
- Indique cualquier valoración, comentario o pregunta que te plantees en relación con la autoevaluación.

Los datos extraídos de las preguntas cerradas del cuestionario han sido tratados a través del paquete estadístico SPSS, Statistics 17.01. Los estadísticos descriptivos utilizados

han sido las frecuencias y los porcentajes, dando lugar a un análisis de tipo descriptivo de las siguientes preguntas.

- ¿Crees que el estudiante debería de participar en su evaluación? (Sí, no)
- ¿Auto-calificación es lo mismo que autoevaluación? (Sí, es idéntico/ es algo parecido /no, es totalmente diferente)
- A lo largo de tu trayectoria académica, ¿Has recibido formación sobre cómo realizar tu propia autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje? (Mucha, poca o nada)
- ¿Crees que la autoevaluación es una práctica habitual del profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes? (Sí, muy habitual/ poco habitual/ nada habitual)
- ¿Crees que la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante? (Sí, poco, nada)
- A lo largo de tu trayectoria académica universitaria, indica la frecuencia con que te han evaluado en la Universidad, utilizando los siguientes instrumentos evaluativos: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (Casi siempre, muy poco, casi nunca). Indique algún otro instrumento que no esté en esta relación.
- A la hora de evaluar el profesorado universitario el proceso de aprendizaje del estudiante ¿cuál de los siguientes instrumentos evaluativos determina la nota final del estudiante?: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (Casi siempre, muy poco, casi nunca).

En el próximo apartado, detallaremos en profundidad los resultados obtenidos en cada una de las cuestiones planteadas anteriormente.

## 4. Resultados

Hemos estructurado este apartado en torno a dos ejes, dependiendo del tipo de metodología utilizada.

Un primer eje cualitativo será el análisis de las definiciones de autoevaluación proporcionadas, un segundo las principales funciones que se le atribuye a la autoevaluación y un tercero relacionado con cualquier valoración, comentario o pregunta que se quiera plantear en relación con la autoevaluación.

### 4.1. Con respecto a la definición de autoevaluación

La intencionalidad de este apartado es realizar un primer acercamiento al concepto de autoevaluación.

Han emergido las siguientes cinco categorías importantes:

- Sinónimos asociados a la autoevaluación: evaluarse a sí mismo, autocrítica, reflexión, capacidad de juzgar, consciencia, responsabilidad, autorreflexión, investigación, análisis, sinceridad.

- La autoevaluación como estrategia sumativa (categoría sumativa). En esta categoría se han englobado aquellas definiciones que tienen que ver principalmente sobre la idea de la autoevaluación como instrumento para medir el logro de los aprendizajes conseguidos.
- La autoevaluación como medio para ayudar y formar al estudiante (categoría formativa). En esta categoría se engloban las definiciones que tienen que ver con la autoevaluación como estrategia para ayudar a los estudiantes a comprender su progreso de aprendizaje.
- La autoevaluación como instrumento de diagnóstico (categoría diagnóstica). En esta categoría se incluyen las definiciones que tienen que ver con la autoevaluación como una estrategia que sirve de guía al estudiante para saber los conocimientos previos que tenía sobre un tema y lo que ha aprendido a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La autoevaluación como complemento a la evaluación del docente (categoría complementaria). En esta categoría se incluye la consideración de la autoevaluación como un instrumento de evaluación que complementa la evaluación del profesorado y que permite tener una información acerca de los aprendizajes, actitudes, valores, capacidades y destrezas del estudiantado.

En el Cuadro 3 se aprecia el porcentaje de frecuencias de las categorías asignadas al concepto de autoevaluación:

### Cuadro 3

#### *Categorías asignadas al concepto de autoevaluación*

Categorías	Porcentajes
Categoría de sinónimos	35%
Categoría sumativa	25%
Categoría formativa	20%
Categoría diagnóstico	15%
Categoría complementaria	5%

#### **4.2. Con respecto a las funciones de la autoevaluación**

Al revisar las diferentes funciones nos hemos encontrado con dos grandes grupos. Las funciones meramente sumativas y las formativas. De entre ellas, también han emergido subfunciones que matizan una determinada función de la autoevaluación.

- Dentro de las funciones sumativas, se han incluida aquellas que inciden en constatar los aprendizajes, medir el logro de lo aprendido, calificar lo que has aprendido, etc. con un porcentaje del 38%.
- Dentro de las funciones formativas, se han incluido aquellas que inciden básicamente en las siguientes subfunciones; reflexiva, detección de los puntos fuertes y débiles, forma de aprender, ayuda, comprensiva, motivadora, enriquecedora, reguladora, de mejora, de reestructuración, de responsabilidad, con un porcentaje del 62%.

Con respecto a la cuestión formulada sobre cualquier valoración o pregunta que se quiera plantear en relación con la autoevaluación, sólo contestaron a ella el 31,7% de los encuestados.

De entre las temáticas que formularon, se destacan como las más relevantes, las siguientes:

- Profundizar en la autoevaluación como paradigma revolucionario de la educación.
- Influencia de la autoevaluación en la evaluación final
- Diseñar una autoevaluación a partir de ítems o indicadores.
- Revisar la normativa, si la hay, que regule a la autoevaluación como efectiva y favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.
- Profundizar en la relación entre autoevaluación y aprendizaje significativo.
- Investigar, el por qué los docentes universitarios no suelen utilizar este recurso (ya que es un instrumento que no está presente en la vida académica).
- La autoevaluación como un acto de responsabilidad del estudiante.
- Investigación en el desarrollo metodológico de la autoevaluación.
- Ahondar en la diferencia entre auto-calificación y autoevaluación.

Un segundo eje cuantitativo, que tiene que ver con las preguntas cerradas que se han planteado a los 250 participantes sobre diferentes aspectos que nos ayudarán a penetrar en la cultura autoevaluativa que poseen los universitarios investigados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas formuladas:

*¿Crees que el estudiante debería de participar en su evaluación?*

El estudiantado investigado es tajante en afirmar con un 92% que debería de participar en su propia evaluación. Sólo un 8 % señala que no lo debería de hacer.

Al indicar, la respuesta afirmativa, también se les solicitaba que explicitaran cómo lo deberían de hacer. El índice de respuesta a esta pregunta sólo fue del 19% de los encuestados. Siendo sus respuestas lo más variadas al respecto. Quedando registradas las siguientes apreciaciones: a través del bloc de autoevaluación, diario del estudiante, diálogo real y directo con el profesor/a, dinámicas grupales, entrevistas, cuestionario abierto, rúbricas y lista de lo que han aprendido.

*¿Auto-calificación es lo mismo que autoevaluación?*

Ante esta pregunta los estudiantes participantes han manifestado en un 50% que es totalmente diferente, en cambio el 45 % ha manifestado en que es algo parecido y sólo un 5% que es idéntico.

*A lo largo de tu trayectoria académica, ¿Has recibido formación sobre cómo realizar tu propia autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje?*

El estudiantado investigado en un 79% indica que ha recibido poca formación, frente al 21% que no ha recibido nada. Es de destacar que no hay ningún estudiante que haya recibido mucha formación en cómo realizar su propia autoevaluación

*¿Crees que la autoevaluación es una práctica habitual del profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes?*

En cuanto a si es la autoevaluación una práctica habitual entre el profesorado a la hora de evaluar el aprendizaje, el Cuadro 4 arroja los siguientes resultados:

#### Cuadro 4

##### *Práctica habitual de la autoevaluación para evaluar el aprendizaje del alumnado*

Si muy habitual	Poco habitual	Nada habitual
8,5%	87,5%	4%

*¿Crees que la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante?*

En cuanto a si la autoevaluación puede favorecer un mejor aprendizaje, todo el alumnado participante ha contestado que sí.

*A lo largo de tu trayectoria académica universitaria, indica la frecuencia con que te han evaluado en la Universidad, utilizando los siguientes instrumentos evaluativos: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (casi siempre, muy poco, casi nunca). Indique algún otro instrumento que no esté en esta relación.*

En cuanto a los instrumentos utilizados por el profesorado universitario a la hora de evaluar el aprendizaje, el Cuadro 5 arroja los siguientes resultados:

#### Cuadro 5

##### *Relación de instrumentos de evaluación que utilizan los docentes universitarios para evaluar el aprendizaje*

	Casi siempre	Muy poco	Casi nunca
Exámenes o controles escritos	96%	4%	0%
Entrevistas	8,5%	41,5%	50%
A través de actividades de clase	83%	8,5%	8,5%
Participación en clase, interés	71%	29%	0%
Portafolio	12,5%	66,6%	20,8%
Cuaderno de trabajo individual	37%	38%	25%
Rúbricas	25%	41,5%	33,3%
Autoevaluación	8,5%	62,5%	29%

En cuanto a otros instrumentos que no estaban relacionados, sólo han participado un total de 27% de estudiantes, que han especificado los siguientes: asistencia a clase, mapas conceptuales, fichas de recogida de información, pruebas de composición, ensayo, debates, coevaluación, participación en actividades extracurriculares, exposiciones en grupo, cuestionarios, resolución de problemas explicitando los pasos seguidos, trabajos monográficos, proyectos de investigación.

*A la hora de evaluar el profesorado universitario el proceso de aprendizaje del estudiante ¿cuál de los siguientes instrumentos evaluativos determina la nota final del estudiante?: exámenes o controles escritos, entrevistas, a través de actividades de clase, participación en clase, interés, portafolio, cuaderno de trabajo individual, rúbricas, autoevaluación (casi siempre, muy poco, casi nunca).*

En cuanto a los instrumentos que el profesorado universitario toma en consideración para determinar la nota final del estudiante en el Cuadro 6 se presentan los resultados más relevantes:

**Cuadro 6*****Instrumentos que determinan la nota final del estudiante universitario***

	Mucho	Muy poco	Nada
Exámenes o controles escritos	100%	0%	0%
Entrevistas	8,5%	25%	66,6%
A través de actividades de clase	58,5%	37,5%	4%
Participación en clase, interés	50%	50%	4%
Portafolio	8,5%	58,5	33,3%
Cuaderno de trabajo individual	41,5%	50%	8,5%
Rúbricas	29%	29%	41,5%
Autoevaluación	12,3%	41,5%	46%

**5. Discusión y conclusiones**

Tras los resultados obtenidos se observa que los estudiantes tienen una concepción de la autoevaluación, unida a sinónimos que tienen que ver con evaluarse a sí mismo, autocrítica, reflexión, capacidad de juzgar, consciencia, responsabilidad, autorreflexión, investigación, análisis, sinceridad. Después le sigue un enfoque de la autoevaluación asentado en una concepción más sumativa. Como señalan Andrade y Du (2007), la autoevaluación, por desgracia, aún existe y no lo podemos ignorar, pero hay que ir apostando por un enfoque de la autoevaluación más formativo, que genere retroalimentación y promueva mejoras en el proceso de aprendizaje.

Aunque la concepción de la autoevaluación no esté muy matizada hacia la vertiente formativa, sí que es cierto que en un 62% las funciones que cumple la autoevaluación se dirigen hacia posicionamientos más formativos y en los que se prima la autoevaluación como estrategia de aprendizaje. Dentro de esta vertiente encontramos corrientes relativas a: detección de los puntos fuertes y débiles, forma de aprender, ayuda, comprensiva, motivadora, enriquecedora, reguladora, de mejora, de reestructuración, de responsabilidad y reflexiva.

El estudiantado investigado es tajante en afirmar con un 92% que debería de participar en su propia evaluación. Sólo un 8% señala que no lo debería de hacer. Por tanto, se observa entre el alumnado universitario la necesidad de participar en su proceso de evaluación ya que él es el principal interesado en su proceso de aprendizaje. Si bien quiere participar, sólo un 50% tiene clara la diferencia entre autoevaluación y auto-calificación. Por tanto, se demuestra que el alumnado universitario carece en parte de formación en materia de autoevaluación. Muchas veces los docentes universitarios pretendemos que los estudiantes se autoevalúen sin pensar antes si están preparados o si se les ha formado para ello. Este es un grave error que existe en la Universidad. Como demuestran los resultados obtenidos en esta investigación el 79% indica que ha recibido poca formación, frente al 21% que no ha recibido nada. Es de destacar que no hay ningún estudiante que haya recibido mucha formación en cómo realizar su propia autoevaluación.

En cuanto a si la autoevaluación es una práctica habitual entre el profesorado a la hora de evaluar el aprendizaje, el 87,5% opina que es poco habitual, lo cual es llamativo con que la mayoría afirme rotundamente que la autoevaluación, puede favorecer un mejor aprendizaje del estudiante.

Con respecto a la frecuencia con que han evaluado a los estudiantes con la autoevaluación, sólo un 8,5% ha contestado casi siempre, seguido del 62,5% muy poco

y del 29% casi nunca. Tras los resultados obtenidos, el instrumento por excelencia para evaluar al estudiantado han sido los exámenes con un 96%, luego le siguen las actividades de clase con el 83%, la participación en clase el 71%, las rúbricas, el 25%, el portafolio el 12,5% y las entrevistas el 8,5%.

Estos resultados son coherentes con la consideración de la autoevaluación para determinar la nota final del estudiante puesto que el 46% dice que nada, el 41,5% poco frente al 12,3% que comenta que sí. Luego le siguen los exámenes con el 100%, las actividades de clase el 58,5%, la participación en clase el 50%, el cuaderno de trabajo individual un 41,5%, las rúbricas un 29% y tanto las entrevistas como el portafolio un 8,5%.

Tal y como podemos observar existe una creencia de la autoevaluación algo deformada, aunque las funciones van hacia la dirección de la vertiente formativa, se observa una clara afirmación que tiene que ver con una falta de formación en autoevaluación y en directrices claras de cómo poderla aplicar en las aulas.

A continuación, pasamos a comentar una serie de matices que pueden posibilitar la implantación de la autoevaluación en las aulas universitarias. Para que la autoevaluación se realice con garantías de éxito es necesario que se den una serie de condicionantes:

1) **Mente abierta:** Para entender el significado de la autoevaluación es requisito fundamental que desaparezcan de la mentalidad de los estudiantes las siguientes percepciones: autoevaluar es igual que calificar, la autoevaluación no sirve para nada, es una pérdida de tiempo, total para qué si luego no se tiene en cuenta en la nota final, etc. Además, la autoevaluación implica una mente abierta ante las posibles críticas constructivas y de retroalimentación que pueda hacer el profesorado. Ello supone, como es obvio, tener una disponibilidad hacia el cambio.

2) **Reconocimiento de su necesidad:** Los estudiantes han de creer en los beneficios que la autoevaluación le puede suponer para mejorar su proceso de aprendizaje y, como es lógico, ello no se puede conseguir si no se posee una determinada cultura evaluativa. No solamente hay que creérsela sino también sentir la necesidad de aplicarla. Sólo cuando la autoevaluación es iniciada por el alumnado como respuesta a sus necesidades e intereses es cuando ofrece mejores garantías de promover la autorreflexión y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Como señala un participante en la investigación “la autoevaluación es un proceso que se suele conocer, pero sigue estando muy poco valorado y utilizado en cualquier ámbito educativo, desde la primaria hasta el nivel universitario. Los beneficios que puede aportar tanto al alumnado como al profesorado existen y deberían fomentarse más para crear un vínculo especial que haga que el aprendizaje se convierta en un camino agradable que resulta útil y que va más allá de buscar un aprobado en una asignatura”

Si no se está convencido de que la autoevaluación va a ayudarle a mejorar, a detectar los puntos fuertes o débiles, valdrá mejor que no la realice. De ahí, la necesidad de concienciar sobre el valor de la autoevaluación.

3) **Formación en autoevaluación.** Es necesario formar tanto al alumnado como al profesorado en el significado genuino de la autoevaluación. En sus beneficios, en el proceso a seguir para su puesta en práctica, en los instrumentos más apropiados para su realización, etc. Sin formación no hay convencimiento de su necesidad y sin ella no se apuesta por la puesta en práctica. En este sentido, resulta esclarecedora la opinión de un estudiante participante en la investigación quien argumenta que, si bien “el concepto de autoevaluación e instrumentos son de uso común entre los docentes y

alumnado, muchas veces se desconoce realmente su conceptualización, características y elementos que la componen. Por ello, es clave entenderlos con el objeto de hacer un uso correcto de ellos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes”

4) Tiempo para poder reflexionar. Hay que destinar espacios para que el estudiante pueda reflexionar y valorar el proceso de aprendizaje para poder detectar las propuestas de mejora.

5) Unos criterios claros. Si la autoevaluación es un elemento central de la autorregulación porque implica ser consciente de los objetivos de una tarea y comprobar el proceso de uno hacia ellos, es sumamente necesario establecer unos criterios claros en los que basar la autoevaluación.

6) Retroalimentación del aprendizaje. La autoevaluación ha de garantizar en todo momento el tipo de retroalimentación, que necesitan, cuando la necesitan para aprender y lograr logros los estudiantes.

7) Instrumentos que pueden facilitar la puesta en práctica de la autoevaluación. Es necesario apostar por estrategias que puedan hacer viables los procesos de autoevaluación del aprendizaje. De entre los más relevantes, destacamos los siguientes:

- *Brainstorming* evaluativo: Se trata de plantear cuestiones a los estudiantes sobre qué saben sobre el tema, qué le gustaría aprender de él y cómo quisieran conseguir esos aprendizajes.
- Kit-Kat evaluativo: Se trata de plantear preguntas relámpago de retroalimentación para asegurarse que los estudiantes están comprendiendo el mensaje durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje: Es lo que los autores Anijovich y Cappelletti (2017), definen como “interacciones dialogadas formativas. Estas interacciones como denominan estos autores son conversaciones entre docentes y estudiantes cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación” (p. 93). Además, se orienta la reflexión sobre el aprendizaje realizado, identificando los obstáculos en la adquisición y los modos de cómo superarlos. Sin lugar a dudas, esta estrategia representa el sentido de la evaluación como “fuente de comunicación entre docente y estudiante”, en el que se explicitan los errores y se posibilitan estrategias de superación (Calatayud, 2019, p. 28).
- Mapas conceptuales u organizadores gráficos. Estos instrumentos aportan información relevante acerca de las conexiones relativas a los aprendizajes aprendidos. Permiten analizar o sintetizar (integrar o descomponer) los elementos de un proceso para asimilarlo mejor y transferirlo a otras situaciones de aprendizaje. Y se puede convertir en un valioso instrumento de autoevaluación.
- *Writing prompt* evaluativo o reacción escrita inmediata. El estudiante escribe en un folio las dudas, las observaciones o las recomendaciones sobre lo discutido en clase. La información se organiza e interpreta con el propósito de identificar puntos fuertes y limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Escalera de caracol de metacognición.* Esta estrategia como su nombre indica representa una escalera de 4 peldaños en los que uno a uno, cada estudiante va subiendo desde el inferior hasta llegar al último para analizar cómo se ha desarrollado su proceso de aprendizaje. En cada uno de esos peldaños ha de responder a una pregunta determinada. A continuación, se especifican estas preguntas: ¿Qué se ha aprendido?, ¿Qué pasos he seguido para aprender?, ¿Para qué me ha servido?, y ¿En qué otras situaciones puedo transferir lo aprendido?

A través de estas cuestiones se potencia, sin lugar a dudas, la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico, ya que el estudiante se plantea la utilidad de lo que estudia, de lo que trabaja en clase y fuera de ella. Además, no sólo muestra los aciertos, sino también los errores, lo que es, verdaderamente, fundamental para el auténtico proceso autoevaluativo.

Para concluir, es de destacar que a lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierran las prácticas autoevaluativas. Se ha intentado despertar la complicidad entre la autoevaluación y el aprendizaje. Sin lugar a dudas, si el profesorado descubriera el encanto que conlleva que el estudiante participe en su propia evaluación, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a identificar áreas de fortaleza y debilidad para hacer mejoras y promover el aprendizaje, que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Ayudar a nuestros estudiantes a aprender más y mejor, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a ser más reflexivos. Como argumenta Boud y Soler (2015),

*la creciente demanda de aprendices de por vida y practicantes reflexivos ha estimulado una reevaluación de la relación entre el aprendizaje y su evaluación, y ha influido en gran medida en el desarrollo de nuevas formas de evaluación, como lo es la autoevaluación.* (p. 234)

Sin lugar a dudas, el proceso autoevaluativo, hoy por hoy, es el mecanismo más adecuado para profundizar en la práctica desde una reflexión crítica y transformadora que potencie un cambio hacia lo mejor de los aprendizajes de los estudiantes. Es un acto de responsabilidad y de reflexión crítica. Ante esta realidad, no me gustaría terminar este artículo sin mencionar unas palabras de Murillo e Hidalgo (2018) que inciden en que el camino es “contribuir para que los estudiantes sean personas comprometidas, críticas, emancipadas y que luchen por una sociedad mejor” (p. 43). Indudablemente para ello, necesitamos una pedagogía evaluativa que sea coherente con los principios o pilares a los que hemos aludido anteriormente y que son los que marcan las señas de identidad de la cultura autoevaluativa que ha de imperar en las aulas universitarias. Apostar por procesos de autoevaluación que son, sin lugar a dudas, facilitadores de un enorme potencial de transformación del proceso de aprendizaje hacia la mejora es nuestro principal reto. La autoevaluación es valiosa, pero necesita práctica y apoyo para aprovechar todos sus beneficios, tal y como se ha explicitado en este artículo. Ante esta premisa solo nos queda por cuestionar: ¿qué nos impide a los profesionales de la educación potenciar su puesta en práctica en la Universidad?, ¿a qué estamos esperando? Empecemos a hacer realidad, la verdadera complicidad entre autoevaluación y aprendizaje.

## Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 1, 11-24.

- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Anijovic, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2004). Educación y tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 135, 5-13.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Kogan.
- Boud, D. y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher*, 41(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D., Lawson, R. y Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Brown, G. T. L. y Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. En J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Calatayud, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo” En M. A. Calatayud (Dir.) *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 37-51). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Calatayud, M. A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la educación primaria. *Bordón*, 52, 54-63.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 103-123. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Fitzpatrick, B. (2006, 13 de febrero). *Enseñar a los estudiantes jóvenes a autoevaluarse críticamente* [Comunicación]. Reunión Anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa. Washington, DC.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud y N. Falchikov (Ed.), *Rethinking assessment in higher education* (pp.101-113). Routledge.
- Huber, G. L. y Güertler, L. (2015). *AQUAD*, 7. Ingerborg.
- Ibarra, M. S y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5-7.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Las rúbricas vs. los guiones de autoevaluación afectan la autorregulación, el desempeño y la autoeficacia en los docentes en formación. *Semental. Educación y Evaluación*, 39, 125-132.

- Panadero, E., Brown, G. L. y Strijbos, J. W. (2016). El futuro de la autoevaluación de los estudiantes: una revisión de las incógnitas conocidas y las posibles direcciones. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 11-31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M. S y Gómez-Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 367, 35-46.
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Soto, E., Serván, M. J. y Pérez, A. I. (2013). Lesson study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. *WALS*.
- Zimmerman, B. (2000). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. En D. Dai y R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

## Breve CV de las autoras

### M<sup>a</sup> Amparo Calatayud

Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València. En la actualidad es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y directora del Máster Universitario en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas de la Universitat de València. En el curso 2009-2010 el Rector de la Universitat de València le concedió el Primer Premio a la Excelencia Docente. Ha participado en investigaciones y pronunciado conferencias sobre cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, la dirección y liderazgo, la innovación educativa, la organización y gestión de centros escolares y la formación permanente del profesorado. Además de su trayectoria docente e investigadora ha colaborado y continúa colaborando con Organismos y Agencias Nacionales de la Calidad en Educación y Acreditación adscritos al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Email: [amparo.calatayud@uv.es](mailto:amparo.calatayud@uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

### Beatriz Alonso Tena

Diplomada en Magisterio de Educación Física por la Universitat Jaume I de Castellón. Máster en Psicopedagogía. Especialidad: inclusión educativa, por la Universitat Jaume I de Castellón. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Educación. Universitat

de València Lugar de trabajo: Maestra en el Colegio Municipal Benimaclet desde el curso 2015/2016 hasta la actualidad. Además, también ha sido profesora asociada de Universitat de València. Email: [beate@alumni.uv.es](mailto:beate@alumni.uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3883-6976>